N.° 21 - Año 2026 - ISSN: 2362-406X
2026 - A 50 años del Golpe de Estado cívico-militar: Memoria, Verdad y Justicia

¿Puede el filosofar habitar la forma-escolar?
Tensiones entre pensamiento crítico y dispositivo escolar

Juan J. Granado Oggero
U.N.R. - E.E.S.O. N.° 251 - N.° 433
granadojj@gmail.com

Resumen

Este artículo analiza filosóficamente la tensión constitutiva entre el gesto interrogativo del filosofar y la lógica institucional de la forma escolar en la escuela secundaria argentina. A partir del concepto de forma escolar desarrollado por Vincent, Lahire y Thin (1994), y de herramientas foucaultianas como régimen de veridicción y dispositivo, se argumenta que la clase de filosofía no es un espacio neutral, sino una configuración histórica y contingente que delimita qué puede decirse, quién puede decirlo y bajo qué condiciones. Se examina, además, cómo la instalación de la escuela moderna en América Latina estuvo atravesada desde sus orígenes por proyectos de evangelización y colonialidad del saber que configuraron, de manera específica, los dispositivos institucionales a través de los cuales la filosofía se enseña. La hipótesis sostiene que el valor de la enseñanza filosófica no reside en un supuesto afuera de la institución, sino en su capacidad para volver visible el carácter contingente del filosofar escolar y abrir, desde el interior mismo de la forma escolar, experiencias de pensamiento que interroguen sus propios límites.

Palabras clave: Forma escolar, Régimen de veridicción, Enseñanza de la filosofía, Colonialidad del saber, Subjetivación

Introducción

La pregunta que guía este artículo es, en apariencia, sencilla: ¿puede el filosofar habitar la forma escolar? Sin embargo, detrás de esa sencillez se esconde un problema filosófico denso que ha preocupado a la filosofía de la educación al menos desde Kant (2009) y que en el contexto argentino contemporáneo adquiere contornos específicos. La escuela secundaria, tal como la conocemos, no es un recipiente neutral donde los saberes se vierten sin más; es una matriz histórica que organiza tiempos, espacios, cuerpos, palabras y jerarquías de un modo particular. Esa matriz es lo que Vincent, Lahire y Thin (1994) denominaron forma

escolar: una gramática material y simbólica que, desde el siglo XIX, estructura la educación masiva moderna.

El filosofar, por su parte, implica un gesto interrogativo que no se resuelve en la mera repetición de contenidos ni en la aplicación de técnicas. Implica una relación viva con el pensamiento, una disposición a problematizar lo dado, a desnaturalizar lo obvio. La pregunta, entonces, no es ingenua: ¿qué ocurre cuando ese gesto se introduce en una máquina que tiende a la normalización, a la graduación, a la evaluación-sanción y a la distribución jerárquica de la palabra legítima?

Una advertencia preliminar sobre la hipótesis que se desarrollará: el argumento no pretende establecer desde el comienzo si la tensión entre filosofar y forma escolar es superable o no. Esa respuesta, si alguna cabe, sólo puede construirse a través del análisis. Lo que sí puede anticiparse como punto de partida es que dicha tensión no es accidental ni episódica, sino constitutiva de la experiencia filosófica escolar. No se trata de añorar un imposible afuera de la institución, sino de indagar cómo, desde el interior mismo de la clase de filosofía, pueden emerger experiencias de pensamiento crítico que interroguen los regímenes de verdad que la escuela reproduce.

A diferencia de abordajes previos que han analizado la tensión entre filosofía e institución desde un enfoque más general —atendiendo a la historia curricular, la escritura académica o la formación docente en ambos niveles educativos—, este artículo desplaza la pregunta hacia un plano más específico y filosóficamente más exigente: el de los dispositivos concretos que, en la escuela secundaria argentina, configuran qué puede pensarse, quién puede decirlo y bajo qué condiciones. Para ello recurre a herramientas foucaultianas —régimen de veridicción, dispositivo— y a la categoría de forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 1994), articulándolas con una genealogía histórica que atiende a la especificidad colonial de los dispositivos educativos latinoamericanos. Es, en este sentido, un avance de investigación en curso que profundiza y problematiza aspectos que trabajos anteriores apenas podían esbozar.

Para desarrollar esta hipótesis, el artículo se organiza en cuatro apartados. Primero, se presenta el concepto de forma escolar y su potencia analítica para pensar la enseñanza de la filosofía, con particular atención a la especificidad latinoamericana de ese dispositivo. Segundo, se aborda la clase de filosofía como un régimen de veridicción (Foucault, 2008), es decir, como un dispositivo que define qué cuenta como verdad filosófica en el ámbito escolar. Tercero, se exploran las tensiones concretas que emergen en el aula a partir de fragmentos de entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas secundarias de Rosario. Finalmente, se discuten las implicancias de estas tensiones para la didáctica de la filosofía y la formación del pensamiento crítico.

La forma escolar: una gramática material del filosofar

El concepto de forma escolar fue acuñado por el sociólogo Guy Vincent y sus colaboradores (Vincent, Lahire y Thin, 1994) para designar un modo históricamente específico de socialización que se consolida en las sociedades industriales a partir del siglo XIX. No se trata de cualquier institución educativa, sino de una configuración relativamente estable que organiza la enseñanza masiva a partir de cuatro rasgos centrales:

Separación espacio-temporal: la escuela ocurre en un lugar y un tiempo diferenciados del resto de la vida social. El aula es un recinto cerrado, con una disposición fija de bancos, un pizarrón al frente y un reloj que regula las actividades. El filosofar, cuando ingresa allí, debe adaptarse a esa coreografía material.

Secuenciación curricular graduada: los saberes se dividen en asignaturas, años, unidades didácticas y clases. La filosofía es una materia entre otras, con una cantidad determinada de horas semanales. El pensamiento filosófico, que tiende a la ramificación y a la demora, se ve forzado a encajar en secuencias preestablecidas.

Construcción del 'oficio de alumno': el estudiante aprende no solo contenidos, sino también un conjunto de disposiciones: levantar la mano para hablar, esperar su turno, responder preguntas, someterse a la evaluación. El filosofar, que en su forma canónica era un diálogo entre pares libres, se transforma en una actividad regulada donde la palabra legítima está mediada por el docente.

Ritual de la evaluación-sanción: al final de cada secuencia, un examen o una calificación decide si el estudiante ha 'aprendido'. Esta lógica de sanción opera como un poderoso condicionante de lo que se atreve a decir o pensar un alumno.

Desde esta perspectiva, la escuela no es solo un lugar donde se transmiten conocimientos, sino un dispositivo (en el sentido foucaultiano) que produce subjetividades, normaliza conductas y establece regímenes de verdad. Como sostiene Bernard Lahire (2008), la forma escolar permite pensar la escuela no simplemente como una institución social, sino como una forma histórica específica de socialización que organiza de manera relativamente estable las condiciones en las que ciertos saberes pueden enseñarse, ciertos sujetos pueden constituirse y ciertas prácticas pueden legitimarse.

La especificidad latinoamericana: colonialidad y evangelización como dispositivos fundantes

El análisis de la forma escolar, sin embargo, no puede trasladarse sin más al contexto latinoamericano como si se tratara de un modelo universal. Cuando la escuela moderna se instaló en América Latina durante el siglo XIX, lo hizo en un territorio donde la educación ya tenía una historia profunda, marcada por la evangelización colonial. Las misiones religiosas que precedieron a la escuela pública republicana no solo enseñaban doctrina:

organizaban tiempos, cuerpos, lenguas y saberes legítimos de un modo que prefiguraba en muchos aspectos la forma escolar posterior. En este sentido, la colonialidad del saber —tal como la conceptualizan Quijano (2000) y Mignolo (2003)— no es un telón de fondo de la escuela latinoamericana, sino un componente estructural de sus dispositivos institucionales.

Esto implica que la forma escolar que opera en las aulas argentinas no es simplemente la versión local de un modelo europeo universalizable. Es, más bien, una producción histórica específica que articula, de manera tensa y heterogénea, la herencia colonial-evangelizadora, los proyectos republicanos de homogeneización cultural y las lógicas neoliberales de gestión educativa que se intensifican desde la década de 1990. Comprender los dispositivos institucionales que configuran la enseñanza de la filosofía en Argentina —los diseños curriculares, la formación docente, los manuales, los sistemas de evaluación— exige, por tanto, situarlos en esa genealogía más larga, que no comienza con el positivismo del ochocientos sino con la pregunta por quiénes pueden conocer, en qué lengua, con qué métodos y con qué fines.

Esta dimensión histórica es relevante para el problema filosófico que aquí se analiza porque ayuda a entender por qué la filosofía que se enseña en las escuelas secundarias de la región privilegia ciertos cánones (fundamentalmente europeo-occidental), ciertos modos de argumentación (la exégesis de textos consagrados) y ciertos criterios de legitimidad (la autoridad del autor o del docente) por sobre otros. No se trata de una elección neutral o puramente técnica; es el resultado sedimentado de relaciones de poder que atraviesan la historia de la educación en América Latina.

Ahora bien, ¿qué implica esto para la filosofía? Que la clase de filosofía no puede ser pensada como un mero traslado de la tradición filosófica al aula. Los conceptos de Platón, Descartes o Foucault no ingresan a un espacio neutro; lo hacen a una configuración material y simbólica que los moldea, los recorta y, en muchos casos, los neutraliza. El gesto interrogativo del filosofar se encuentra, desde el primer momento, mediado por la gramática escolar y por la historia colonial que esa gramática sedimenta. Esta constatación no debe llevar a una posición pesimista o a la denuncia fácil. Como señala Jouan (2024), la cuestión consiste precisamente en analizar cómo la experiencia filosófica se constituye, se negocia y eventualmente se tensiona desde el interior mismo de esa forma histórica que la contiene y la regula.

Régimen de veridicción: la clase de filosofía como dispositivo de verdad

Michel Foucault (2008) introduce el concepto de régimen de veridicción para dar cuenta del hecho de que la verdad no es unívoca ni universal, sino que depende de condiciones históricas y políticas que determinan qué enunciados pueden ser aceptados como verdaderos, quiénes pueden enunciarlos y bajo qué formas. En sus cursos del Collège de

France, Foucault analiza cómo el decir verdad (veridictio) está siempre ligado a prácticas institucionales, rituales y relaciones de poder.

Si trasladamos esta categoría al ámbito escolar, podemos afirmar que la clase de filosofía es un régimen de veridicción específico. No cualquier enunciado filosófico es aceptable; no cualquier forma de argumentar es legítima; no cualquier estudiante puede ocupar la posición de sujeto que interroga. Existe todo un dispositivo —que incluye currículos, manuales, consignas de evaluación, gestos docentes, disposiciones espaciales— que define qué cuenta como 'hacer filosofía' en la escuela. Ese dispositivo, como se argumentó en el apartado anterior, no es políticamente neutro: está atravesado por decisiones sobre qué tradiciones filosóficas son enseñables, qué autores merecen figurar en el programa y qué tipo de sujeto epistémico se supone que es el estudiante de secundaria.

A partir del análisis de diseños curriculares de la provincia de Santa Fe y de la observación de prácticas áulicas, es posible identificar al menos tres dimensiones de este régimen de veridicción.

La legitimación por el currículo

Los diseños curriculares de filosofía para la escuela secundaria suelen organizarse en torno a ejes temáticos (por ejemplo: 'El problema del conocimiento', 'La cuestión del sujeto', 'Ética y política') y a una secuencia histórica de autores. Esta organización, que parece neutral, implica ya una decisión sobre qué filosofía es enseñable. Quedan fuera, por ejemplo, tradiciones filosóficas no occidentales, autores contemporáneos de escritura fragmentaria o problematizaciones que no se dejan encorsetar en unidades didácticas.

En este sentido, el currículo opera como un dispositivo de selección y exclusión cuya genealogía no puede desvincularse de la historia colonial que estructuró la relación de América Latina con los saberes legítimos. La filosofía escolar argentina tiende a reproducir un canon que, en su mayor parte, comienza en Grecia, transita por la modernidad europea y raramente incorpora pensamiento latinoamericano, africano o asiático. No se trata de una simple omisión: es el efecto visible de un régimen de veridicción que define, implícitamente, qué cuenta como filosofía 'verdadera' y qué queda relegado al margen. Esa reducción no es meramente cuantitativa: afecta la naturaleza misma del filosofar, que en su versión escolar tiende a privilegiar la repetición ordenada de conceptos por sobre la interrogación abierta.

La palabra legítima: el docente como guardián del decir

En el aula, el docente ocupa una posición paradójica. Por un lado, debe fomentar la autonomía crítica de los estudiantes; por otro, es la autoridad que valida qué respuestas son aceptables. Un estudiante puede lanzar una pregunta o una objeción que, desde el punto de vista filosófico, sea perfectamente pertinente, pero si no se ajusta a los tiempos escolares, al

formato de participación esperado o a los contenidos previstos, será desestimada ('eso lo vamos a ver la próxima clase', 'esa no es la pregunta que estamos trabajando').

El régimen de veridicción instaura, entonces, una economía de la palabra. Las intervenciones se miden, se clasifican, se archivan. El silencio o la repetición de lo que dijo el docente suelen estar mejor valorados que la ocurrencia original o la contradicción. Como ha mostrado Agratti (2024), enseñar a enseñar filosofía implica, antes que nada, tomar conciencia de esta posición ambivalente del docente como guardián y a la vez facilitador del pensar.

La evaluación como verdad-sanción

El momento culminante del régimen de veridicción escolar es la evaluación. Allí se decide, en términos institucionales, si el estudiante 'sabe filosofía'. Pero ¿qué tipo de saber se evalúa? En muchos casos, se trata de la capacidad de repetir definiciones, de ubicar autores en una línea de tiempo o de aplicar categorías a un texto dado. La pregunta que abre, la objeción que desarma un concepto, la asociación inesperada entre dos pensadores: todo eso es difícil de calificar en una prueba escrita con ítems cerrados o preguntas de desarrollo pautado.

Un estudiante de quinto año de una escuela de Rosario expresó con crudeza esta tensión:

> "A mí me gusta filosofía porque podés pensar cosas que no pensás en otras materias. Pero después cuando hay examen, tenés que poner lo que dijo el filósofo, no lo que vos pensás. Si ponés tu opinión, te la corrigen. Entonces aprendés que en la prueba hay que repetir, y el pensar queda para otro lado." (Estudiante, escuela secundaria, Rosario)

Este testimonio no es una anécdota: revela la estructura del régimen de veridicción escolar. El estudiante aprende que la verdad filosófica validada institucionalmente es la que se repite, no la que se inventa o se discute. El gesto interrogativo, si no está autorizado por el dispositivo, queda relegado a un espacio extracurricular, informal, no evaluable. Y esa relegación, a la larga, termina por modelar el vínculo del estudiante con la filosofía: una relación instrumental, orientada a la obtención de una calificación, más que una relación viva con el pensamiento.

Tensiones en el aula: entre la normalización y la interrupción

Si la forma escolar tiende a normalizar el filosofar, ¿es posible aún alguna experiencia de pensamiento crítico en su interior? La hipótesis de este artículo es que sí, pero que esa posibilidad no se encuentra en un 'afuera' mítico de la institución, sino precisamente en la tensión constitutiva entre el gesto interrogativo y el dispositivo escolar. Para explorar esta

tensión, se presentan dos tipos de situaciones recurrentes en las respuestas al cuestionario realizado a estudiantes de tres escuelas secundarias de Rosario. Se trata de situaciones que, lejos de ser patologías, son el núcleo mismo de la experiencia filosófica escolar.

Nota metodológica sobre el trabajo de campo

Los testimonios de estudiantes que se citan en este artículo provienen de un trabajo de campo realizado en el marco de una investigación en curso sobre la enseñanza de la filosofía en la escuela secundaria argentina. Durante el mes de mayo de 2026, se aplicó un cuestionario de preguntas abiertas mediante formulario de Google a estudiantes de tres cursos de quinto año de tres escuelas secundarias públicas de la ciudad de Rosario, en las cuales el autor de este artículo se desempeña como docente. El total de participantes alcanzó los 90 estudiantes, quienes respondieron de manera individual y voluntaria.

La selección de las tres escuelas responde a un criterio de accesibilidad y conocimiento profundo del terreno institucional, propio de una investigación situada que parte de la práctica docente del investigador. Las tres instituciones son de gestión estatal y pertenecen a distintos barrios de la ciudad, lo que permite captar cierta diversidad en las experiencias estudiantiles sin perder de vista la especificidad de la escuela pública argentina contemporánea. Esta condición de "investigador nativo" —docente en las propias escuelas donde indaga— implica, al mismo tiempo, una ventaja epistémica (conocimiento de las dinámicas cotidianas, relaciones de confianza previas con los estudiantes) y un desafío metodológico que se ha procurado abordar mediante la explicitación de los criterios de anonimización y la distancia crítica en el análisis de los datos.

El cuestionario, indagaba sobre las percepciones de los estudiantes en torno a la clase de filosofía, el lugar de la pregunta y el desacuerdo, las formas de participación y evaluación, y el vínculo entre el filosofar y la dinámica escolar cotidiana. Fue diseñado con un enfoque semiestructurado, combinando preguntas orientadoras con espacios de respuesta abierta que permitieran la emergencia de relatos y reflexiones no previstas, en línea con la tradición de la investigación cualitativa en educación que busca captar la voz de los sujetos en su singularidad.

Paralelamente al relevamiento con estudiantes, se realizaron observaciones de clase en las tres escuelas y se mantuvieron diálogos informales con los docentes de filosofía de cada institución. Estos intercambios, si bien no constituyen entrevistas formalizadas, aportaron un contexto interpretativo valioso para comprender las dinámicas áulicas y las percepciones docentes sobre la enseñanza de la filosofía. Los comentarios de los docentes que se citan en el apartado 4.1 provienen de esos registros de observación y conversaciones posteriores, y han sido incluidos con el mismo criterio de anonimización que los testimonios estudiantiles.

Se garantizó el consentimiento informado de los participantes y, en el caso de los estudiantes menores de edad (la mayoría de los cursos), de sus padres o tutores, mediante la

firma de un formulario de autorización que explicaba los objetivos de la investigación, el carácter voluntario de la participación y las medidas de confidencialidad adoptadas. Todas las respuestas fueron anonimizadas, reemplazando cualquier referencia a nombres propios o instituciones por seudónimos, de modo que no sea posible identificar a los participantes en el texto final. El procesamiento de los datos se realizó mediante un análisis temático manual, con codificación abierta y categorización emergente a partir de las respuestas escritas.

Los fragmentos citados en el apartado 4 no pretenden ser representativos en términos estadísticos ni generalizables al conjunto de la población estudiantil, sino que funcionan como ilustraciones de patrones discursivos recurrentes identificados en el análisis de las respuestas. Su inclusión responde al propósito de mostrar cómo las tensiones teóricas analizadas en los apartados previos —la forma escolar, el régimen de veridicción y la colonialidad del saber— se manifiestan en la experiencia concreta de los actores escolares, anclando el análisis teórico en la materialidad de las voces estudiantiles.

El análisis de los diseños curriculares de la provincia de Santa Fe, al que se alude en el apartado 3, se realizó a partir de los documentos oficiales disponibles en línea, como parte de la misma investigación documental que acompaña al trabajo de campo.

El momento en que la pregunta quiebra la planificación

En las observaciones de clase y en los diálogos informales mantenidos con los docentes de las tres escuelas, se registró que los momentos más valiosos de la clase son aquellos en que un estudiante formula una pregunta que no estaba prevista, que descoloca la secuencia planificada. Por ejemplo, mientras se explica la teoría de las Ideas de Platón, un estudiante pregunta: '¿Pero por qué tenemos que creer que las Ideas son perfectas? ¿No será que Platón quería que hubiera un mundo estable porque le tenía miedo al cambio?'

Desde el punto de vista de la planificación escolar, esa pregunta es una 'interrupción'. Atenderla implica desviarse del camino previsto, arriesgarse a no llegar al final del programa. Desde el punto de vista filosófico, en cambio, esa pregunta es el corazón del asunto. La filosofía no es la repetición de la doctrina platónica; es la posibilidad de problematizarla. Un estudiante describió así esa experiencia:

"A veces el profesor se re engancha cuando preguntamos algo que no es del libro. Se nota que le gusta. Pero después nos dice 'bueno, pero tenemos que seguir'. Entonces como que la buena pregunta queda a mitad de camino. Una vez él nos dijo: 'esa pregunta es para toda la vida, no para esta clase'. Y a mí eso me quedó grabado. Porque es verdad: las preguntas de filosofía no se terminan en cuarenta minutos." (Estudiante, escuela secundaria, Rosario)

Este testimonio muestra con claridad la tensión: la escuela necesita cerrar, avanzar, evaluar; la filosofía abre, demora, queda inconclusa. El valor educativo, paradójicamente, puede residir en hacer visible esa tensión, en mostrar a los estudiantes que la pregunta no se agota en el horario escolar, que el pensamiento crítico tiene un ritmo distinto del cronograma.

El desacuerdo como riesgo y como posibilidad

Otro aspecto recurrente en las entrevistas es el temor al desacuerdo con el docente o con los compañeros. La escuela, en su gramática tradicional, premia la concordancia: el que responde 'lo que hay que responder' obtiene buena nota. El que objeta, corrige o introduce una mirada disonante, a menudo es silenciado o penalizado. Sin embargo, varios estudiantes señalaron que, cuando el docente logra construir un clima de confianza, el desacuerdo se vuelve fecundo. Una estudiante relató:

> *"Al principio no decía nada porque pensaba que el profesor se iba a enojar. Pero un día le llevé la contra sobre un tema de ética, y él me dijo 'qué bueno que pienses diferente, así discutimos'. Desde ese día me animé más. Aprendí que filosofía es también discutir, no solo estar de acuerdo con lo que dice el profesor." (Estudiante, escuela secundaria, Rosario)*

Este relato ilustra cómo el régimen de veridicción no es monolítico: puede ser interpelado, flexibilizado, incluso subvertido por prácticas docentes que legitiman el disenso. La cuestión no es eliminar la asimetría docente-alumno —lo cual sería imposible e incluso indeseable— sino hacer de esa asimetría una relación agonística (Mouffe, 2014). Mouffe distingue el agonismo del antagonismo: mientras este último supone la eliminación del adversario, el agonismo reconoce al otro como un interlocutor legítimo con quien se discrepa. En el aula de filosofía, esto implica que el desacuerdo no debe ser silenciado ni sancionado, sino institucionalizado como parte del juego filosófico: el estudiante que objeta no es un 'problema de conducta', sino un interlocutor en conflicto legítimo, y ese conflicto de interpretaciones se convierte en motor de pensamiento, no en obstáculo.

Discusión: hacia una didáctica de la tensión

¿Qué implicancias tiene este análisis para la didáctica de la filosofía? Si la tensión entre filosofar y forma escolar es constitutiva, entonces no se trata de diseñar un método que la elimine —como si la escuela pudiera volverse transparente al pensamiento crítico sin resto. Se trata, más bien, de hacer operativa esa tensión, de convertirla en un recurso pedagógico. Se proponen aquí tres líneas posibles, que emergen del análisis teórico y de los testimonios estudiantiles:

Explicitación del dispositivo

El primer paso para desnaturalizar un régimen de veridicción es volverlo visible. Esto incluye volver objeto de análisis los propios dispositivos que organizan la enseñanza de la filosofía: ¿qué decisiones se toman al diseñar un currículo? ¿Por qué algunos autores están y otros no? ¿Qué imagen de sujeto filosófico supone el sistema de evaluación? Esta explicitación no se reduce a una denuncia; es, en sí misma, un gesto filosófico. Los estudiantes suelen percibir las reglas del juego escolar como el orden natural de las cosas. Una didáctica filosóficamente inspirada puede incluir momentos de meta-reflexión sobre esas reglas, haciendo de la forma escolar un objeto de interrogación filosófica y no solo su condición de posibilidad.

Legitimación de la pregunta fuera de programa

Una segunda línea consiste en proteger institucionalmente el tiempo para la pregunta no prevista. Algunas experiencias didácticas —como los talleres de filosofía en formato 'comunidad de indagación'— han mostrado que es posible, incluso dentro de la forma escolar, generar espacios donde el gesto interrogativo tenga prioridad sobre la secuencia curricular. El desafío es no relegar esos espacios a la anécdota o al 'extra', sino integrarlos como parte central de la enseñanza filosófica.

Evaluación de procesos más que de productos

Finalmente, la tensión entre filosofar y forma escolar se juega de manera crucial en la evaluación. Si la evaluación sigue premiando la repetición, el mensaje para el estudiante es claro: 'pensar no vale'. En cambio, si se diseñan instancias donde se evalúe el proceso de pensamiento —el planteo de problemas, la reformulación de preguntas, la capacidad de sostener el disenso— entonces el dispositivo escolar puede alinearse con los fines críticos de la filosofía. No se trata de abolir la evaluación, sino de repensar sus criterios a la luz de lo que la filosofía misma enseña.

Consideraciones finales: la pregunta como horizonte

A lo largo de este artículo se ha intentado mostrar que la pregunta inicial —¿puede el filosofar habitar la forma escolar?— no admite una respuesta unívoca ni definitiva. El filosofar puede habitarla, ciertamente, pero no de manera pacífica ni sin fricciones. Esa habitación es siempre precaria, expuesta a la captura por parte de la lógica normalizadora del dispositivo escolar, pero también —paradójicamente— es en esa misma precariedad donde reside su potencia transformadora.

Lo que este artículo ha procurado argumentar es que la experiencia filosófica en la escuela secundaria argentina no es reducible a ninguna de las dos polaridades fáciles: no es ni pura domesticación —el filosofar reducido a contenido repetible— ni pura emancipación —el aula como espacio de libertad incondicionada—. Es, más bien, una experiencia

paradójica, atravesada por regímenes de veridicción que la limitan y, al mismo tiempo, por fisuras, interrupciones y momentos de fuga que la hacen posible. Esa paradoja no puede comprenderse cabalmente sin atender a la genealogía colonial de los dispositivos educativos latinoamericanos: la forma escolar que hoy opera en las aulas argentinas no cayó del cielo en el siglo XIX, sino que se construyó sobre relaciones de poder que definieron —y siguen definiendo— quién puede saber, qué puede enseñarse y bajo qué condiciones puede emerger el pensamiento crítico.

El valor de la enseñanza filosófica, entonces, no residiría en un imposible afuera de la institución, sino en la capacidad de docentes y estudiantes para hacer visible esa tensión, para trabajarla, para convertirla en el contenido mismo de la clase. Enseñar filosofía no sería, desde esta perspectiva, transmitir un conjunto de respuestas consagradas, sino enseñar la tensión misma entre el gesto interrogativo y las condiciones históricas —escolares, coloniales, institucionales— que lo hacen posible y, a la vez, lo restringen.

Recuperando la máxima jaspersiana de que en filosofía importan más las preguntas que las respuestas, nos permitimos finalizar no con una conclusión, sino con algunos interrogantes que quedan abiertos: ¿puede una institución cuya función histórica ha sido normalizar, evaluar y clasificar albergar genuinamente un pensamiento que se define por su radical interrogación? ¿Qué formaciones docentes habilitan —o inhiben— la capacidad de sostener la tensión aquí descripta? ¿Puede la forma escolar ser pensada, ella misma, como objeto filosófico, convirtiendo su gramática material en tema de interrogación permanente? Estas preguntas no tienen respuesta en este artículo. Pero quizás su función no sea ser respondidas, sino ser sostenidas en el tiempo, como un trabajo de pensamiento que no se clausura con la campana escolar. Porque, como recordaba aquel estudiante entrevistado: las preguntas de filosofía no se terminan en cuarenta minutos.

Referencias bibliográficas

Agratti, L. (2024). Enseñar a enseñar filosofía como problema filosófico. Apuntes para un debate en la formación de profesoras y profesores de filosofía. Problemata: Revista Internacional de Filosofía, 15(1), 208–214. https://doi.org/10.7443/problemata.v15i1.70252

Foucault, M. (2008). El gobierno de sí y de los otros. Fondo de Cultura Económica.

Jouan, M. (2024). La forme scolaire comme catégorie d'analyse philosophique. Revue philosophique de l'éducation, 12(2), 45-67.

Kant, I. (2009). Pedagogía. Akal. (Trabajo original publicado en 1803)

Lahire, B. (2008). La forme scolaire en débat. Presses Universitaires de Lyon.

Mignolo, W. (2003). Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal.

Mouffe, C. (2014). Agonística. Pensar el mundo políticamente. Fondo de Cultura Económica.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales (pp. 201-246). CLACSO.

Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. Institut National de Recherche Pédagogique.